

ENCUENTRO INTERNACIONAL DE CULTURA LECTORA

Leer abre espacios
para el diálogo

TOMO I
2010 - 2011



ENCUENTRO INTERNACIONAL DE CULTURA LECTORA 2011

© Conaculta, 2011

Conaculta
Av. Paseo de la Reforma 175
1^o piso | Col. Cuauhtémoc
Del. Cuauhtémoc | México, D.F. 06500
Tel. + 52.55.4155 0640

Hecho en México

ÍNDICE

- 7 Encuentro Internacional de Cultura Lectora
 - 9 Seminario Internacional de Fomento a la Lectura, 2010
 - 11 La primera lectura significativa:
ventana al mundo de lo imaginario
 - 12 Programa
 - 14 Ponencias
 - 17 Literacidad y fomento a la lectura
GIALUANNA AYORA
 - 27 De la oralidad a la escritura: un camino de ida
y vuelta en el Cancionero Popular Infantil
PEDRO C. CERRILLO Y CÉSAR SÁNCHEZ ORTIZ
 - 41 El mundo al otro lado de la página
ELENA CLIMENT
 - 45 El Festival de Lectura por la Paz
MARTHA LUNA MÁRQUEZ
 - 51 Las obras clásicas y sus tesoros
ROSA NAVARRO DURÁN
 - 61 De cómo llegue al tren que se hizo noche
ALEJANDRO SANDOVAL ÁVILA
 - 65 Por qué y para qué leen y escriben los niños
de las barrancas
MARÍA DEL CARMEN TURRENT RODRÍGUEZ
 - 71 Lectura consentida: pretexto para
la escritura significativa
MARÍA DEL SOL ZAMORA CÁRDENAS
- 77 Clases Magistrales para Ilustradores, 2010
 - 79 Clases Magistrales de Ilustración y Edición.
Una mirada al álbum infantil
 - 79 Programa
 - 81 Semblanzas
 - 82 BOHEM PRESS
 - 83 GABRIEL PACHECO
 - 83 JAVIER ZABALA

84 Encuentro Internacional de Cultura Lectora, 2011

- 86 Leer abre espacios para el diálogo
- 88 Programa
- 91 Semblanzas de ponentes
- 92 Maria Bertely
- 92 Graciela Bialek
- 93 Luz María Chapela
- 93 Eugenio Echeverría
- 94 Luis Daniel González
- 94 Vlady Kociancich
- 95 María Antonieta Miranda
- 95 A. Jesús Moya Gujardo
- 96 Eliz Olivella
- 96 Rob Riemen
- 97 Alicia Valencia Reyes
- 97 Santiago Yubero Jiménez
- 99 Semblanzas de talleristas
- 100 Alejandro García-Schnetzer
- 100 Elisa Larrañaga
- 101 Claudia Rodríguez
- 101 Nuria Sadurni
- 102 Sandra Sánchez García
- 102 Regina Tattersfield
- 105 Ponencias 2011
- 107 La lectura: ¿oportunidad para desvendar el mundo?
GRACIELA BIALET
- 113 Una definición y una valoración de los álbumes ilustrados
LUIS DANIEL GONZÁLEZ
- 119 La lectura
VLADY KOCIANCICH
- 127 El acompañamiento a las escuelas para la instalación y uso de la biblioteca escolar
MARÍA ANTONIETA MIRANDA
- 135 Encontrando origen con la palabra
ELIZ OLIVELLA
- 137 Animar a leer desde la diversidad: una propuesta de animación lectora para bibliotecas
SANDRA SÁNCHEZ GARCÍA Y SANTIAGO YUBERO
- 141 El lenguaje escrito en la construcción de la identidad: una experiencia educativa
ALICIA VALENCIA REYES
- 145 Cazando valores, valorando lectores
SANTIAGO YUBERO Y ELISA LARRAÑAGA

151 Anexos

- 153 Tribilín
AGUSTÍN CADENA
- 157 Escribir poesía para niños
RAMÓN IVÁN SUÁREZ CAMAAL

161 Clases Magistrales de Ilustración y Edición, 2011

- 163 Clases Magistrales de Ilustración y Edición. Narración visual: Procesos de creación
- 163 Programa
- 165 Semblanzas de maestros
- 166 BELÉN G. FREIJEIRO
- 167 MANUEL MONROY
- 167 SVJETLAN JUNAKOVIĆ

168 Selección del editor

190 Directorio

191 Agradecimientos

Literacidad y fomento a la lectura

Gialuanna Ayora

Introducción

¿Qué nos hace, a quienes participamos como ponentes, poder sentarnos en este encuentro? Eso pensaba al preparar mi intervención. ¿Las certezas que hemos acumulado en nuestra experiencia? ¿El tiempo dedicado a nuestro objeto de estudio? ¿Las respuestas que somos capaces de dar a otros? ¿Los muchos libros y artículos que escribimos? ¿El prestigio y lugar que tenemos en la vida académica y científica en la que participamos? ¿La experiencia con respecto al tema planteado en este foro? ¿Las personas que nos conocen y que organizan este evento que han creído que debemos estar en él?

En mi caso estoy aquí para dialogar acerca de mi experiencia y los resultados teórico-prácticos que resultan de ella en el campo de la promoción de la lectura. No porque tenga certezas que transmitirles, sino por mi experiencia en la reflexión colectiva sobre las múltiples dudas que la práctica de la formación de lectores me da. Y estoy aquí gracias a personas interesadas en ver lo pequeño como una forma de comprender mejor lo grande.

El campo de la promoción de la lectura en México es muy joven, es un área de conocimiento que ha surgido y se ha mantenido por muchos años basada principalmente en la práctica, y es muy reciente la búsqueda de su estatus teórico. Mi intención es aportar a este esfuerzo desde: a) Un punto de vista pedagógico, para la construcción de cada vez mejores propuestas de intervención educativa para la promoción de la lectura, b) El punto de vista de la investigación educativa, proponiendo reflexiones epistemológicas y teóricas para ampliar la construcción de conocimiento, y c) El punto de vista de los estudios interculturales, para pensar nuestras propuestas de promoción de la lectura, no solo desde lo social sino desde lo cultural.

Por todo esto decidí compartir con ustedes un breve resumen de mi experiencia de trabajo en Bunko Papalote, A.C., y mis avances de investigación en el marco de la maestría en investigación educativa de la Universidad Veracruzana, en la línea de educación intercultural.

Talleres de lectura con bebés en zona urbana

En zona urbana trabajamos desde hace 18 años, principalmente con niños que pertenecen a la clase media, aunque nuestra población siempre ha sido heterogénea: los grupos cuentan con niños que pertenecen tanto a la clase media-alta como a la clase media-baja –por decirlo de forma esquemática–.

Nuestra consigna como organización es no dejar a ningún niño fuera de los talleres por razones económicas y para ello se ha creado un programa de becas al que hemos llamado “Lingoro li libros para ti”. De esta experiencia nació nuestro interés por trabajar más a fondo con la diversidad para aprender a no convertirla en diferencia y desigualdad.

La estructura de los talleres responde a una rutina, que como podemos ver en muchas propuestas de lectura, es práctica y lógica para trabajar con los niños. Con más o menos diferencias, todos procuramos que los niños exploren libremente los libros, que se lleven uno o dos a casa, que se lea en voz alta en grupo y que se realice alguna actividad complementaria o alguna forma de expresión, escrita o artística. Con esa estructura y durante todo el tiempo del taller, como parte de la convivencia cotidiana en él, ponemos mucha atención a lo que ocurre, a las formas en que se establecen las relaciones entre los niños, entre las familias de los niños, y entre ellos y nosotros, manteniendo una dinámica reflexiva de respeto a la diversidad física, social y cultural. La oportunidad de disfrutar de la lectura de literatura infantil a partir de propuestas éticas, que consideran a los niños lectores inteligentes con propuestas literarias originales de gran calidad imaginativa y de lenguaje, junto con una dinámica respetuosa y reflexiva, nos da elementos para el diálogo comprensivo.

¿Pero con *los bebés* cómo se logra esto? De alguna forma nuestro trabajo está dirigido indirectamente a las madres y padres participantes. La socialización en esta etapa es muy interesante, importante y necesaria para muchas familias. Para la mayoría, es la oportunidad de que su hijo

se relacione con otros niños pequeños en un espacio amable y contenido. Una gran mayoría de los niños que asisten son hijos únicos, de madres y padres jóvenes que trabajan muchas horas al día. Es, para la mayoría, un espacio que disfrutan mucho, y lo vuelven suyo como si todos fuéramos una gran familia.

Los bebés que asisten normalmente se quedan en casa con sus abuelas o tías, o son llevados a guarderías durante varias horas; son pocos los que se quedan en casa con sus madres. La mayoría de las madres –tanto de clase media como media-alta– son madres con ideas contemporáneas de la crianza: una separación pronta por trabajo o por exigencia social; la maternidad como una dinámica de crisis. La mayoría trabaja fuera de casa y aun cuando manifiestan disfrutarlo, también comentan estar muy cansadas, desveladas, agobiadas, etcétera. Para muchas ha sido una maternidad difícil: generalmente partos por cesárea, vividos como una experiencia que –manifiestan– no volverían a vivir. La mayoría tiene un solo hijo o dos.

En general, las madres que asisten al taller disfrutan no solamente estar con su bebé ahí, sino escuchar la lectura en voz alta, observar cómo son las prácticas de crianza de otras familias y aprender contrastando. Tienen la oportunidad de externar sus dudas sobre el desarrollo de los bebés y obtienen respuestas. Manifiestan sufrir la separación de sus hijos cuando estos pasan a un taller solitos y dejan de ser bebés.

Normalmente, los niños que permanecen mucho tiempo en los talleres forman grupos de amigos que pueden compartir espacios dentro y fuera de los talleres, que crecen juntos.

Las relaciones entre madres, padres y coordinadora son de amistad, confianza y total respeto a las formas de crianza manifestadas dentro del taller.

Mi interés en el campo de la promoción de la lectura ha sido comprender cómo ocurren los procesos cognitivos y de socialización de los bebés en relación al contacto y uso de los libros y la lectura en grupo que propongo en

los talleres. Mi papel de observador participante en este proceso me ha permitido interpretar, desde la teoría del desarrollo infantil y la psicología sociocultural, las ventajas del vínculo afectivo del bebé con sus padres, las etapas de apropiación de la convencionalidad del uso del libro, las ventajas de la socialización a partir de la lectura para el descubrimiento de sí mismo y del *otro* social, y la riqueza del grupo en la construcción de significados y sentidos sobre el cómo, para qué y qué leer, en búsqueda de las bases para un pensamiento reflexivo. La observación participante, el uso de diarios de campo para su análisis –basados en una variante del método clínico¹– y el contraste de esto con la teoría psicosocial han sido la base de mi práctica.

Talleres de lectura en zonas rurales y suburbanas

Cuando me invitaron a este encuentro escribí un texto que ponía el énfasis en la construcción social y cultural del significado. Es posible, como hemos visto en otras intervenciones, poner el énfasis en el aspecto individual de la significación, ya sea a nivel neuronal y cognitivo o a nivel del significado construido a partir del aprendizaje significativo.

Los talleres de lectura son un micro-espacio social donde confluyen dinámicas culturales diversas en la construcción de significados –diversas con respecto a los saberes que cada familia tiene ante a los libros y la lectura, ante sus contenidos y las relaciones con los demás a partir de ello–. Por lo tanto, es muy importante para mi trabajo entender que el sentido y el significado se construyen no solo socialmente, sino culturalmente.

Sabemos que a partir del contexto cultural y familiar los seres humanos construimos nuestra forma de interpretar y comprender el mundo. Para compartir saberes con respecto a la lectura y los libros hay que entender que existe diversidad de significados y de formas de construirlos.

Con respecto a los bebés, en el texto que llamé “Dos primeras lecturas significativas... un mismo momento” describo que he visto una y otra vez ocurrir dentro del

taller esa doble forma de significar la lectura y los libros: la que el bebé logra ante el contacto continuo y permanente en un espacio social alrededor del libro y la lectura, y la que hacen los padres a partir del momento en que se dan cuenta de esa lectura significativa que ha hecho su bebé. Hay un momento clave, que podemos formular con la expresión coloquial “le cayó el veinte”, en el que el bebé hace suyo el placer de la lectura; es el momento a partir del cual se manifiestan, por ejemplo, la observación de un libro hasta el cansancio, el deseo de la repetición de un texto por sobre otros, el acto de hojear un libro sin ayuda o sin compañía o, simplemente, el acto de retener el libro para sí. Cuando ese momento se manifiesta por primera vez dentro del taller y ocurre frente a la mirada de los padres, puedo ver cómo los padres *leen* a su bebé de otra manera; es una primera lectura significativa, que revolucionará en los padres la atención y el interés por la lectura, las expectativas que sobre su bebé tienen y sus logros o avances al respecto. Será parte importante de la motivación para continuar la socialización de la lectura. Este momento es un proceso cultural.

Ahora bien, con este marco de la socialización de una práctica cultural, quiero hablar de otras dos primeras lecturas significativas. Dos lecturas que, al contrario de las anteriores, pueden ser muy distintas; para entender la diferencia entre ellas es necesario cuestionar la construcción de su significado.

Hablo de la lectura significativa que hace una familia indígena mexicana de los libros y la lectura, y la que hace un promotor de lectura ajeno a esa comunidad. En un mismo momento se dan dos lecturas diferentes, significativas con imaginarios posiblemente distintos.

No conocía Santa Fe de la Laguna, Michoacán. Conocía Quiroga, Pátzcuaro y Tzintzuntzan, pero no Santa Fe. He acordado con mi asesora de tesis asistir sin saber mucho, solo lo necesario para no tener ideas preconcebidas en mi primera visita a esta comunidad.

¹ Metodología basada en los estudios del CRESAS (Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire), que estudia procesos de socialización en niños menores de cuatro años en guarderías y

jardines de infantes en París, Francia. Para conocer la experiencia, *vid.* Mira Stambak *et al.*, *Los bebés entre ellos. Descubrir, jugar, inventar juntos*, Gedisa, Barcelona, 1984.

El centro comunitario Niños de Santa Fe de la Laguna, A.C., está en el pueblo del mismo nombre; tienen mucho tiempo como organización autogestiva, más de quince años. Al taller de formación para promotores impartido en Xalapa en el 2009 asistieron cinco organizaciones comunitarias, entre ellas, Santa Fe. Así iniciamos el programa, cocinado poco a poco desde 2007. Santa Fe logró tener un espacio para el taller y comenzaron a trabajar en el verano de 2010.

Una mujer mayor, originaria de Santa Fe, me dice que “el proyecto”, como le dicen a la organización comunitaria, ha cambiado a la comunidad para bien, pues antes había mucho alcoholismo y violencia intrafamiliar.

Al llegar a Santa Fe veo un lugar muy tranquilo, con una arquitectura muy rústica (calles de terracería o piedra, casas de adobe y mampostería con techos de teja), construcciones homogéneas, amables y cálidas a la vista. Sé que es un pueblo alfarero y un pueblo de ideas políticas claras, con muchas prácticas de resistencia social. Hay mucho que conocer de su historia, pues es una comunidad purépecha emblemática. Soy muy bien recibida, aceptan ayudarme con mi investigación, pero no hay mamás con bebés que quieran asistir a los talleres de lectura. Algunas vienen al taller de nutrición y se traen a sus hijos pequeños, pero no siempre y no todas. Las coordinadoras comentan que para las señoras que asisten al taller de nutrición sería muy difícil venir a otras horas, porque tienen mucho trabajo: la alfarería es de tiempo completo. Todo esto me lo cuentan las promotoras del centro comunitario. Yo escucho, tomo nota y pienso: ¿Dónde estarán los bebés en este momento? Los que veo en la calle están envueltos en rebozos, cargados por sus mamás que van y vienen por las calles. Seguro que felices de moverse, ver mil cosas, escuchar muchos sonidos y sentir el aire frío en la carita. Quién querría venir a encerrarse a un salón...

El tiempo corre en Santa Fe de la Laguna. Nadie tiene prisa. Nadie usa el reloj y si es la hora del taller de lectura

se prende el altavoz del centro comunitario y se llama a cada niño por su nombre hasta que llegan todos. Los más pequeños tienen entre cinco y siete años y asisten solitos a taller; solo a una niña la trajo su hermana. El taller termina hasta que termina, hasta que todos han hecho sus actividades y la coordinadora calcula que ya es momento de irse.

Todos hablan y entienden español pero hablan purépecha casi todo el tiempo, esté quien esté. Los niños aprenden español hasta que entran a la escuela y solo escriben en español.

En el taller escucho mi primera lectura en grupo en purépecha, hecha por la promotora del taller, y la primera lectura de los niños, hecha por mí, en español. Dos primeras lecturas significativas, un mismo momento.

Avance de investigación y propuesta

En los últimos cinco años, en Bunko Papalote, A.C., tratando de entender por qué encontramos un discurso en las madres y padres con respecto al valor y propósito de la lectura en los talleres que impartimos, nos topamos con un vacío teórico.

Después de discutir temas medulares de la práctica de Bunko Papalote como organización no gubernamental de promoción de la lectura, desde nociones interculturales —gracias a la investigación de Aída Jiménez Orozco—, el supuesto se volvió más complejo: no solo había diversidad de significados entre los padres y el discurso de BP, sino entre las coordinadoras de talleres, generadoras del discurso. Dejó de ser un problema teórico para convertirse en uno epistemológico: ¿Desde dónde construimos conocimiento sobre los procesos educativos y culturales de la lectura y los libros? ¿Con qué noción de cultura y de sujeto construimos prácticas y las valoramos? ¿Por qué parecen desvinculados nuestro discurso y el resultado de nuestra práctica?

Quiero hacer énfasis en que estas reflexiones, por su trasfondo epistemológico, aplican en la construcción de propuestas educativas o de promoción de la lectura en

² Gialuanna Ayora Vázquez, *Proyecto de investigación: Prácticas de crianza purhépecha. Base para la deconstrucción y reconstrucción de una propuesta intercultural de promoción de la lectura para la niñez temprana.*

Universidad Veracruzana, maestría en Investigación Educativa, línea Educación Intercultural, México, 2010.

cualquier contexto cultural, no únicamente en zonas indígenas. Sin embargo, lo que parecía simplemente una práctica de adaptación de una propuesta de trabajo en talleres de lectura, se convirtió en la oportunidad de estudiar, gracias al contraste cultural, las diversas formas de significación.

Comenzamos por comprender que las comunidades indígenas no son las únicas que viven propuestas de lectura descontextualizadas: problemática parecida se presenta en medios urbanos y suburbanos, en los que la presencia de libros y la cantidad que se lea de ellos se plantea como *la única* solución. Sin embargo, la población indígena, por su situación de pobreza, marginación y su distancia cultural del *centro* donde se generan las propuestas, ha sido la más violentada desde esta visión.

En Bunko Papalote, cuando hablamos de “leer para transformar” hablamos de una posición política con respecto a nuestra práctica, una postura ética que ayude a formar personas libres, críticas, que puedan cuestionarse, cambiar para cuestionar y transformar su entorno. Nos interesa más un programa bien entendido desde la filosofía que propone, que la cantidad de bibliotecas y libros que pueda haber en él. Por eso, al ofrecer una propuesta de promoción de la lectura que ha funcionado por tantos años en un contexto urbano específico, pensamos que no puede replicarse el modelo si no viene precedido de un diálogo que parta de entender las diferentes formas de significación de los usuarios.

Así que la experiencia en Santa Fe de la Laguna comienza por “neutralizar nuestro etnocentrismo”³ como investigadores y promotores de lectura para poder simplemente escuchar. De esta manera, dejamos de ser los principales protagonistas de una propuesta para permitirnos entender cómo se vive y significa en comunidades no occidentales, el contacto con posibles prácticas ajenas o *híbridas*⁴ que implican intercambios y significados distintos a los suyos. Por último, creo que es, además, una oportunidad de mirar nuestras propuestas, y por tanto a nosotros mismos,

de otra manera: contrastando nuestros valores, creencias y formas diversas de hacer las cosas, con las de los demás.

Les presento ahora los avances de mi investigación y las reflexiones iniciales.

¿Cómo se encuentran esas dos lecturas, la de las familias de una comunidad indígena como Santa Fe y la del promotor externo? Normalmente, la tendencia es una lectura que domina, en vez de dar lugar a diversas lecturas.

Me cuestiono: ¿Cómo compartir una propuesta de formación para bebés basada en la socialización de los libros y la lectura con comunidades indígenas, cuando históricamente, en México, las prácticas de lectura y escritura han representado una actitud colonizadora, etnocéntrica y eurocéntrica? ¿Cómo, si esta actitud ha negado las diferencias de palabras, significados, creencias, valores y por lo mismo de prácticas sociales y culturales?

Algunas reflexiones: La *traducción* de estas lecturas a partir de entender desde dónde se construyen permite el diálogo intercultural. Si cada una de las partes entiende la lectura de la otra, podemos dialogar para intercambiar saberes.

¿Por qué la dimensión epistemológica? Porque cuando somos capaces de saber cómo construimos conocimiento, es decir, desde dónde pensamos y comprendemos el mundo, desde dónde damos sentido y significado a nuestras acciones, podemos liberarnos y aportar a la recuperación del equilibrio que elimina la posición de una mirada por encima de la otra.

¿Qué nos permite la reflexión epistemológica? Nos permite ayudar a formarnos como personas libres. Ser libre implica ser capaz de moverse para actuar, no ser conformista, ni neutro, ni perezoso mentalmente. Nos permite liberarnos de la visión hegemónica para mirar de forma diferente: pensar y hacer de forma más social, equitativa y equilibrada. Ser libre es poder ver y rescatar lo pequeño, lo que nadie ve, lo que no creemos importante, aquello a lo que normalmente no se le da valor. Porque lo que se necesita no son nuevos conocimientos, sino nuevas formas de crearlos.⁵

³ Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada, *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Trotta, Madrid, 1997, p. 29.

⁴ Néstor García Canclini, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Grijalbo, México, 1989.

⁵ Boaventura De Sousa Santos, “La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes”, en *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires), 2006.

¿Cómo aplicamos esta lógica epistemológica en la promoción de la lectura? Poniendo atención en incluir en nuestra práctica cotidiana el autocuestionamiento y el cuestionamiento a lo que se nos impone como certeza, a partir de las siguientes bases:

- Vivimos en un desequilibrio social, hay gran inequidad. ¿Queremos formar parte de la reproducción de ese desequilibrio?
- Si no queremos, no podemos seguir ignorando cómo construimos conocimiento y comprensión del mundo y cómo hemos creído que existe una sola forma: la de *mi* propuesta, la de los científicos, la del grupo social dominante. ¿Creo que existe *la* verdad, que hay una forma mejor de hacer y pensar las cosas?
- Las prácticas de promoción de la lectura en México, históricamente, han marcado un desequilibrio: se han caracterizado por ser colonizadoras, eurocéntricas, urbanas y dicotómicas (indígena-mestizo). ¿Cuándo reflejo estas formas en mi práctica? ¿En dónde están teórica y prácticamente?

Ahora bien, ¿cómo ayudarnos a *pensar* para equilibrar? Existen muchas formas de crear comprensión. El equilibrio se lograría si nuestra práctica de comprensión, construcción y significación contemplara lo diverso: No desperdiciando las experiencias sociales mínimas, las diversas formas de hacer y usar lo literario, las formas en que los niños y las familias aprehenden las prácticas culturales; las formas de resistencia con las que se salen de lo reglamentario. Todos estos son elementos que podemos integrar para equilibrar. Además, es necesario tomar en cuenta las cosas que nadie toma en cuenta, las pequeñas cosas que se rechazan o desechan porque no son la normalidad. No se trata de querer controlar lo que va a pasar, sino entender lo que está pasando. Dice Boaventura de Sousa: "Ver el futuro social como si fuera personal". Comprender antes de actuar. Preguntarnos por qué preguntamos lo que preguntamos,

por qué proponemos lo que proponemos, por qué creemos lo que creemos.

La siguiente pregunta es ¿cómo ayudarnos a *actuar* para equilibrar? Hace falta deconstruir nuestra práctica hasta llegar a la epistemología que la sustenta. Y reconstruirla con compromiso, con ética, dando lugar a los demás saberes y a lo que estos producen en la realidad. Descolonizar nuestras mentes. Saber cuáles son las diferencias que se nos imponen socialmente como jerarquías y cuáles son las diferencias valiosas. Trabajar y conocer a partir de pistas, datos que nos da la realidad, y no sobre ideas previamente fundadas que debemos comprobar. Nada es generalizable y cada situación es una enseñanza para todos. Tenemos que buscar entender interculturalmente, es decir, traduciendo significados para intercambiarlos y entender la diversidad.

Planteamiento del problema de investigación

"Prácticas de crianza purépechas. Base para la deconstrucción y reconstrucción de una propuesta intercultural de promoción de la lectura para la primera infancia".

Principios epistemológicos:

Inductivo
Descubrimiento
Neutralización del etnocentrismo

Pregunta general:

¿Cómo los procesos de crianza en la niñez temprana de la comunidad purépecha Santa Fe de la Laguna nos permiten reconstruir y situar, desde una perspectiva intercultural, una propuesta vigente de promoción de la lectura?

Preguntas específicas:

1) ¿Cuáles son las principales *prácticas de crianza purépechas* para la niñez temprana que se mantienen en la comunidad de Santa Fe de la Laguna, Michoacán, y que se relacionan con las prácticas de literacidad de la comunidad?

- 2) ¿Cuáles son los *significados* que los participantes (madres, padres, niños, profesoras y profesores de preescolar y facilitadoras de talleres) otorgan a las prácticas de crianza relacionadas con la literacidad en su comunidad?
- 3) ¿Cómo experimentan los participantes –los papás, mamás, los niños y las coordinadoras– las *prácticas de socialización* de la lectura en los talleres de la organización comunitaria Niños de Santa Fe?
- 4) ¿Cuál es la relación entre las prácticas de crianza observadas y las prácticas de literacidad dirigidas a la niñez temprana en los talleres de lectura de literatura en la organización comunitaria Niños de Santa Fe?

Método de investigación:

Etnográfico. Técnicas: Observación participante, entrevista en profundidad, grupos focales y estudio de caso.

Marco teórico inicial

La visión *pedagógica*. De ella me interesa para este estudio las aportaciones de la *educación intercultural*:

- El problema de la asimetría de poder en el diálogo entre las culturas, sobre lo que se enseña y cómo se enseña.
- El etnocentrismo relativo a lo escolar.
- Creación de una cultura de comunicación contextual.⁶
- El diálogo de saberes, el saber tradicional y el saber científico occidental.
- El reconocimiento de la diversidad de los pueblos, partiendo de las dimensiones de equidad y democracia, así como de su derecho a construir prácticas educativas sustentadas en su propia cosmovisión.⁷

La *antropología de la niñez*. Me interesa por el sentido multidisciplinario, sus vínculos conceptuales con la sociología, la pedagogía, la historia y la psicología; por el sentido político de sus reflexiones, es decir, una postura ética y

crítica de las prácticas culturales para la transformación; la perspectiva sociohistórica de la cultura que propone la historia como un elemento para entender las prácticas culturales como cambiantes, no estáticas, no puras sino permeadas por el exterior; la estructura social como un elemento indispensable para entender las dinámicas culturales y, especialmente, la visión de los niños a través del tiempo en la historia local, pero también en contraste con la global; el papel central de la perspectiva de los niños en los estudios etnográficos que los muestran no como sujetos incompletos sino como quienes resisten a la cultura adulta, creando sus propios significados de los procesos educativos de los que forman parte.⁸

Desde esta disciplina es posible incluir reflexiones acerca de la socialización del lenguaje y la etnopsicología, así como la de la teoría histórico sociocultural de Vygotski. Mi interés es considerar las dimensiones filogenética y ontogenética, en las que se produce la construcción del pensamiento y el habla, a partir de la *mediación instrumental*,⁹ el contexto educativo en el que estas reflexiones son situadas por autores contemporáneos como Gordon Wells,¹⁰ para comprender el papel de la lengua materna en la conformación del habla, el pensamiento reflexivo y las expresiones literarias de la cultura original, como procesos básicos de significación que crean un círculo de retroalimentación de la cultura. Es decir, las interrelaciones en contexto conforman el pensamiento del individuo a partir de la lengua, pero principalmente del habla y de la reflexión que de ella se tenga; este proceso a su vez, enriquece y transforma la cultura.

Mirar las lenguas como constructos humanos que son síntomas y parte de las vidas de los pueblos, a la vez que son instrumentos de comunicación y de representación del mundo. Al centrarse en el estudio de los

⁶ Raúl Fornet-Betancourt, *Sobre el concepto de interculturalidad*, Consorcio Intercultural/CGEIB, México, 2004, p. 27.

Fornet-Betancourt se refiere a la necesidad de resolver la gran problemática de los límites de la interculturalidad, de no poder compartir el mundo de todos para comprenderlo, y cómo hacer para tener experiencias de otros contextos, para que se dé el encuentro.

⁷ Raúl Fornet-Betancourt, *Interculturalidad en procesos de subjetivación*, Consorcio Intercultural/CGEIB, México, 2009.

⁸ Juan Carlos García Sosa, *Antropología e infancia. Una propuesta para el estudio de la socialización infantil en un contexto plural sujeto a procesos globales*, Tesina de maestría en Ciencias Antropológicas, UAM-Iztapalapa, México, 2008, p. 50.

⁹ L. S. Vygotski, *Obras escogidas II*, Visor distribuciones, Madrid, 1982.

¹⁰ Gordon Wells, *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Paidós, Barcelona, 2001.

usos lingüísticos en el seno de la vida social; puede explicar el significado que las formas lingüísticas adquieren en los contextos en que son utilizadas, permite descubrir patrones interactivos que revelan visiones del mundo y formas de relación entre los individuos en tanto que seres sociales [...] de ese modo, tanto los procesos cognitivos como las estructuras sociales pueden explicarse en toda su complejidad, teniendo en cuenta su realidad variada tanto cultural como socialmente.¹¹

La lengua materna adquiere un papel indispensable como herramienta de comunicación, de adquisición de la significación social y de la narrativa literaria. Elemento clave del vínculo entre la crianza y la literatura infantil.

Evelio Cabrejo nos invita a centrarnos en la lingüística no formal para ver la significación como un proceso:

Los procesos de significación se ponen en movimiento desde los primeros días de la vida [...] [El bebé] comienza a crear significado desde la entonación de la voz, y a partir de la gramática del rostro [...] es sensible a todo lo que es rítmico y musical [...] y en cada cultura, lo rítmico y musical se presenta de formas muy diferentes [por ejemplo] ritmos alimentarios; se crean ritmos de presencia-ausencia; se crean ritmos con la voz. El bebé tiene la competencia natural de leer todos esos ritmos e interiorizarlos para construirse como sujeto.¹²

De manera muy sintética podemos decir que este ritmo del lenguaje materno deviene posteriormente en imaginario y en lenguaje literario, es decir en la forma lingüística del relato. Esto ocurre, como diría Vygotski, en dos niveles: el interpsicológico y el intrapsicológico, en forma específica por el contexto y las relaciones sociales. Lo que se muestra como un elemento clave de reflexión es lo que

la lengua y el habla permiten en la apropiación y construcción de significados.

Estas teorías nos permiten comprender la importancia que tiene el uso y la apropiación de la lengua materna en la vida cotidiana:

El lenguaje que aquí podemos definir como un sistema de signos vocales, es el sistema de signos más importante de la sociedad humana [...] las objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan primordialmente por la significación lingüística [...] Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana.¹³

Me interesan las posibilidades literarias no occidentalizadas de la lengua con respecto a la significación y al uso del imaginario; también, aquellas prácticas de literacidad, que pueden ser variadas, en una comunidad indígena en contexto de globalización —como las impuestas por la presencia escolar con fines de alfabetización o en espacios no formales, como proyectos de la sociedad civil insertos en la comunidad—; y me interesa también el papel de la familia y de los coetáneos como agentes de socialización y reproducción a partir de la comunicación y el diálogo que se establece en prácticas educativas no formales, como las de crianza.

Los agentes de estas prácticas de crianza son los menos considerados con respecto a los significados que otorgan a las prácticas *rutinizadas*¹⁴ de sus comunidades. Dos formas de acercamiento pueden utilizarse para conocer tales prácticas: por una parte, la significación básica a través del lenguaje gestual de un bebé y la del lenguaje verbal de un niño. Ponerlos en el centro de la construcción de significación social, y no solo individual, es indispensable para darle voz a los interesados. En ese sentido, me apoyo en las investigaciones etnográficas de la antropología de la niñez que subrayan el estudio de la socialización de la lengua.

¹¹ Alessandro Duranti, *Antropología lingüística*, Cambridge University Press, Madrid, 2000, p. 8.

¹² Evelio Cabrejo Parra, *Conferencia: Relatos y juegos imaginarios*, xv Seminario internacional de Fomento a la Lectura: "La primera lectura significativa, ventana al mundo de lo imaginario", FILIJ, México, 2010 (Audio). Cabrejo es un lingüista francés de ACCES, organización no gubernamen-

tal dedicada a la promoción de la lectura con población en situación de exclusión en Francia. Es experto en el vínculo bebé-lengua-literatura.

¹³ Peter Berger y Thomas Luckman, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1968 (reimpresión 2001), p. 55.

¹⁴ Anthony Giddens, *La construcción de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Amorrortu, Buenos Aires, 1995.

Por otro lado, del campo de los *estudios de literacidad* me interesan algunos planteamientos,¹⁵ a partir sobre todo de los llamados *nuevos estudios de literacidad*, que me permitirán tener un marco de reflexión con respecto a la relación de prácticas letradas y poder, y fundamentar el carácter ideológico de las prácticas de lectura y escritura en espacios tanto formales como informales.

Varios autores de esta perspectiva estudian la literacidad desde un enfoque etnográfico, dejando clara la importancia de comprenderla desde el lugar desde el que las prácticas se llevan a cabo y desde los significados que los agentes configuran con respecto a ella. La mayoría de las propuestas están a favor de lo que Brian Street llama un modelo ideológico:

Todas ilustran, mediante uno o más estudios de caso, las implicaciones teóricas de estos cambios recientes de perspectiva. Plantean que las cuestiones claves que han concernido a los estudios de la literacidad—sus usos, consecuencias y significados; las diferencias y semejanzas entre los registros escritos y orales y las variaciones dentro de un mismo registro (oral o escrito); y el problema de qué resulta específico a una cultura y qué es universal en las prácticas letradas— deben ser respondidas con referencias a descripciones directas de los usos y concepciones reales de la literacidad en contextos culturales específicos. Los métodos experimentales o las amplias conjeturas de estudios anteriores no han respondido satisfactoriamente a estas preguntas.¹⁵

Con esta perspectiva encontramos autores que discuten elementos de la literacidad que son necesarios para comprender nuestro planteamiento, por ejemplo: David Barton y Mary Hamilton estudian la literacidad como práctica social; Shirley Brice Heath, la lectura de cuentos infantiles y las discontinuidades entre las habilidades narrativas en el hogar y en la escuela; Joahanna Street y Brian Street,

la escolaridad de la literacidad; mientras que Roz Ivanic y Wendy Moss estudian la incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación, entre otras cosas. Esta mirada será sumamente importante para tejer la relación entre prácticas situadas de literacidad y prácticas hegemónicas.✘

¹⁵ Brian Street en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*,

Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 82.